

A inserção da Feira Matemática como nova ação da atividade pedagógica: manifestações iniciais

The inclusion of the Math Fair as a new educational activity: initial manifestations

La incorporación de la Feria Matemática como nueva acción de la actividad pedagógica: manifestaciones iniciales

DOI: 10.37001/recem.v4i5.4730

Recebimento: 03/09/2025

Aprovação: 15/11/2025

Publicação: 20/12/2025



Ademir DAMAZIO

Doutor em Educação

Pesquisador Independente, Balneário Rincão, Brasil

Addamazio71@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6755-3377>

Resumo: No presente artigo, expõe-se uma investigação direcionada pela temática – contexto decisório para a participação na I Feira de Matemática de Santa Catarina – delimitada pelo objeto de estudo: possíveis consequência, de cunho pedagógico, decorrentes das orientações estabelecidas para a sua primeira edição. Define-se como questão de pesquisa: quais as manifestações de elementos conceituais da Teoria da Atividade, se manifestam na decisão de participar, na condição de orientador de trabalho, na I Feira Catarinense de Matemática? O objetivo do estudo, busca as expressões de teores da Atividade Pedagógica, manifestadas por quem resolve participar daquele evento. Orienta-se pelo método histórico-genético de Vigotski. A base empírica é a exposição de um professor e o folder de divulgação da I Feira Catarinense de Matemática, com foco para seguinte unidade de análise: componentes da atividade pedagógica na decisão de estar naquela primeira edição. A síntese a respeito do estudo é de que as orientações para a inscrição de trabalhos na I Feira Catarinense de Matemática desencadearam um processo de reflexão, promotor da criação de condições subjetivas (de ordem conceitual e conceitual) e objetivas (organizativas e financeiras). Enfim, propiciam a manifestação de componentes da Atividade Pedagógica: necessidades, motivos, finalidades e suas condições, sentimentos, emoções, desejo e vontade.

Palavras-chave: Feira. Matemática. Manifestações. Atividade. Estrutura.

Abstract: This article presents an investigation focused on the theme – decision-making context for participation in the 1st Santa Catarina Mathematics Fair – delimited by the object of study: possible consequences, of a pedagogical nature, arising from the guidelines established for its first edition. The research question is defined as: what manifestations of conceptual elements of Activity Theory are manifested in the decision to participate, as a work supervisor, in the 1st Santa Catarina Mathematics Fair? The study aims to explore the expressions of the pedagogical activity expressed by those who choose to participate in the event. It is guided by Vygotsky's historical-genetic method. The empirical

basis is the presentation of a teacher and the promotional folder of the 1st Santa Catarina Mathematics Fair, focusing on the following unit of analysis: components of the pedagogical activity in the decision to be in that first edition. The study's summary is that the guidelines for submitting papers to the 1st Santa Catarina Mathematics Fair triggered a process of reflection, fostering the creation of subjective (conceptual and conceptual) and objective (organizational and financial) conditions. Ultimately, they foster the expression of components of Pedagogical Activity: needs, motives, purposes and their conditions, feelings, emotions, desires, and will.

Keywords: Fair. Mathematics. Demonstrations. Activity. Structure.

Resumen: Este artículo presenta un proyecto de investigación centrado en el tema —el contexto de la toma de decisiones para la participación en la 1.ª Feria de Matemáticas de Santa Catarina— delimitado por el objeto de estudio: posibles consecuencias pedagógicas derivadas de las directrices establecidas para su primera edición. La pregunta de investigación se define como: ¿qué manifestaciones de los elementos conceptuales de la Teoría de la Actividad se manifiestan en la decisión de participar, como asesor de trabajo, en la 1.ª Feria de Matemáticas de Santa Catarina? El objetivo del estudio busca identificar las expresiones de la Actividad Pedagógica expresadas por quienes deciden participar en ese evento. Se guía por el método histórico-genético de Vygotsky. La base empírica es la presentación de un profesor y el folleto promocional de la 1.ª Feria de Matemáticas de Santa Catarina, centrándose en la siguiente unidad de análisis: componentes de la actividad pedagógica en la decisión de participar en esa primera edición. El resumen del estudio indica que las directrices para la presentación de trabajos a la 1.ª Feria de Matemáticas de Santa Catarina impulsaron un proceso de reflexión que fomentó la creación de condiciones subjetivas (conceptuales y conceptuales) y objetivas (organizativas y financieras). En definitiva, promueven la expresión de los componentes de la Actividad Pedagógica: necesidades, motivos, propósitos y sus condiciones, sentimientos, emociones, deseos y voluntad.

Palabras Clave: . Feria. Matemáticas. Demostraciones. Actividad. Estructura

1. INTRODUÇÃO

O pressuposto inicial que move o presente artigo é de que a atual denominação Movimento da Feira de Matemática (Zago, Piehowiak, Zandavalli, 2015; Gonçalves, 2023; Zabel, 2023; e outros) constitui-se em manifestação de um processo no contexto de determinações humanas. E, como tal, tem sua gênese e desenvolvimento que levou ao seu nível atual de compreensão objetivada na prática escolar, agora, com reflexos em contextos educativos até em nível internacional.

Assim sendo, conforme a Teoria Histórico-cultural (Vigotski, 2001; Leontiev, 2021, Davídov, 1988), há elementos conceituais indicadores de uma relação essencial que colocam em movimento a produção dessa determinação humana em seu maior estágio de sistematização e suas manifestações nos setores da vida intra e extraescolares.

De acordo com Vigotski (2001) e Davídov (1988), em um estudo de natureza científica, tal relação que, articula os seus componentes, se configura como indicador imprescindível para

a delimitação do objeto e problema de pesquisa, bem como das suas categorias ou centralidade de análise. Para tanto, uma ação de pesquisa necessária, por parte do investigador, é se inserir no estudo do movimento histórico e lógico da referida produção humana. O pensamento teórico-científico tem a preocupação de “[...] descobrir as leis da gênese das teorias científicas, as vias do seu desenvolvimento” (Kopnin, 1978, p. 87). Ou seja, nesse movimento no qual se insere uma problemática investigativa é que se determina as causas – necessidades e motivos (Leontiev, 2021) – de sua constituição.

Por isso, a importância incontestável do seu estudo para não adotar um objeto ou fenômeno como estritamente atual, isto é, nasceu estático e assim o permanece. Por consequência, pode-se cair no entendimento equivocado de que sua aparência, em si, proporciona as exclusivas condições para revelar a sua essência. Além disso, Davidov e Slobodchikov (1991, p.118, tradução nossa) alertam para não se perder de vista de que toda relação educativa, por ser uma determinação humana, tem vínculo com a sociedade vivida ou almejada. “A escola e a sociedade são indivisíveis. A sociedade vive e se desenvolve tal como aprende. E aprende tal como quer viver”.

Nesse âmbito, é que são criadas as pré-condições favoráveis para as demarcações necessárias e desenvolvimento subsequente do processo de pesquisa. Tal entendimento se converte em base para definições requeridas pelo presente estudo. Uma delas é a sua temática estabelecida como sendo o contexto decisório para a participação na Feira de Matemática de Santa Catarina, em sua primeira edição. No entanto, a sua abrangência postula uma delimitação para um objeto de estudo, como sendo: as possíveis consequências, de cunho pedagógico, decorrentes das orientações regulatórias estabelecidas para as primeiras edições, isto é, na sua gênese. E, por decorrência, traz uma questão de pesquisa: quais as manifestações de elementos conceituais da atividade humana, na primeira edição da Feira Catarinense de Matemática? Enfim, o objetivo do estudo, diz respeito às expressões de teores da atividade pedagógica, manifestadas por quem resolve a participar da Feira de Matemática.

O pressuposto é de que tratar dessa temática e seus desdobramentos – estabelecidos nas delimitações anteriores (objeto, problema e objetivo) – contribui para o entendimento das interfaces peculiares ao que hoje a literatura considera um movimento, em sua especificidade, as contraposição de cunho pedagógico, justamente nos seus momentos iniciais. Afinal, um olhar para a vasta literatura (livros, artigos, teses e dissertações), que tratam da temática, não abordam o objeto aqui investigado e exposto. Há estudos que até tocam nas questões pedagógicas e fazem opção por determinada base teórica (Santos, 2021; Zabel, Malheiros, 2023; Zabel, 2023; Gonçalves, 2023; para citar alguns). Porém, não direcionam suas análises e reflexões para a

emergência de elementos genéticos caracterizadores de pares antitéticos, peculiares a divergentes concepções pedagógicas, que movem a produção de um trabalho a ser apresentado na Feira em suas várias etapas.

2. METODOLOGIA

Para estudar os enfrentamentos – pertinentes ao interesse e decisão de quem conviveu com a necessidade de participação naquela Feira – requisitou um método e seus correspondentes procedimentos metodológicos coerentes com o pressuposto de que antes de mais nada a sociedade – em vez da natureza, por exemplo – é um fator decisivo para o desenvolvimento de todas as determinações humanas, da cultural (Vygotski, 1995).

Por isso, a adoção do método denominado por Vygotski (1995) de dupla estimulação ou histórico-genético com fundamentos no materialismo histórico e dialético. Para tanto, tomou-se o cuidado para não perder de vista as possíveis formas de procedimentos analíticos pertinentes aos princípios metodológicos por ele propostos: (1) atenção ao estudo que levasse em consideração os processos que gerou o objeto de investigação e não ele em si mesmo; (2) em vez da mera descrição, elaborar argumentativamente – com fundamentos teóricos e empíricos – as explicações de tais processos; (3) superar a aparência superficial do objeto pela explicitação da sua essência. Enfim, analisar, dialeticamente, os processos em movimento, suas mudanças e desenvolvimento, ou seja, dar conteúdo teórico às interpretações da própria base empírica.

O referencial teórico e o pressuposto anteriormente anunciado são orientativo para adotar como base empírica de análise: 1) o folder que chegou às escolas com a finalidade de divulgar, informar e orientar os possíveis interessados em se inscrever no referido evento; 2) a memória de um professor que vivenciou o processo de participação naquela primeira edição. Durante a análise, será usada a denominação professor A.

Essas distintas fontes empíricas conferem consonância com os princípios do método de Vigotski – denominado por ele de instrumental, dupla estimulação, ou histórico-genético – pois possibilitam a visibilidade ao engendramento das formas de ação e manifestações psicológicas em relação ao objeto do presente estudo. Assim, o pressuposto é de que as informações do referido folder, poderia causar alguma tipo de impacto nas concepções (pedagógicas e de matemática) e nos aspectos cognitivos e afetivos a quem se disporia a participar do evento, pelo caráter totalmente novo no contexto do ensino de matemática. Porém, se ficar somente com essa base empírica, corre-se o risco de se ater apenas em descrição e no máximo em nível de

interpretação guiada por suposição e leitura direta, cujo conteúdo principal seria a informação para extrair objetivamente as evidências dadas apenas pelos órgãos do sentido.

No entanto, em atendimento ao princípio da dupla estimulação do método de Vigotski, adotou-se outra base empírica: as manifestações de um professor orientador de trabalho na I Feira Catarinense. Desse modo, é possível estabelecer a relação entre o conteúdo de um convite com os seus reflexos afetivos e cognitivos que incidiram em um contexto de aceitação que levou à participação. Ou seja, uma articulação entre o possível e o vivido, mediado semioticamente na busca da sociogênese daquele evento como hipótese investigativa que, nesse caso, constitui-se em princípio explicativo para a análise do objeto de estudo. A articulação dos conteúdos dessas duas fontes de dados com os fundamentos teóricos – a Teoria da Atividade (Leontiev, 1978, 2021; Davydov, 1999) e da Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, 1995; Vigotski, 2001) e outros autores dessas duas bases – possibilitaram as condições para que não se considerasse a descrição como a única forma de tratamento do objeto. Ou seja, colocasse em movimento o pensamento analítico, conduzido pelas relações entre as essências conceituais, instrumento de cunho semiótico, folder, e reflexões do professor sujeito, que produziu sínteses importantes para o processo de análise. As confluências entre esses componentes analíticos foram decisivas para considerar características específicas humanas – o comportamento, a vontade e a consciência – que, segundo Vigotski (2000) são imprescindíveis nas investigações relacionadas às ações humanas e seu desenvolvimento. Dessas confluências, decorreu a definição da unidade de análise, qual seja: componentes da atividade na decisão de estar na Primeira Feira.

O entendimento é de que essa unidade estabelece a estreita vinculação entre dimensões, tais como: individual e social, subjetiva e objetiva, bem como cognitiva e emocional. Também, fundamenta a explicação de como as operações pertinentes à ação de participar da Feira produzem efeitos que colocam em movimento pensamentos e modos de atuação e, conseqüentemente, que constitui-se em fonte de aprendizagem, geradora de desenvolvimento intelectual. Isso porque adota-se como pressuposto que a decisão de participar em um evento vinculada à atividade pedagógica requisita que se extrapole sua experiência, por ter acesso a novas informações conhecimentos que se apresentaram. Portanto, a análise se concentrou no contexto de necessidades emergentes para estar no evento, pela atribuição de significado naquela vivência e pelo modo pelo qual se sentiram afetivamente.

3. BASES TEÓRICAS

As bases teóricas do presente estudo, a que se refere a presente seção, foram elaboradas orientadas por duas premissas: 1) a consonância entre educação e sociedade coloca os sujeitos da escola como seres atuantes, em atividade; 2) a Feira de Matemática, em sua origem, constitui-se como uma ação da atividade pedagógica.

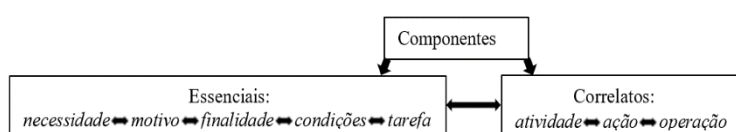
Ao se admitir que educação e sociedade estão em consonância, manifesta-se a aderência à tese de que professor e aluno estão em *atividade*, em um ambiente como meio social. Isso significa que não se trata de algo simplesmente circunstancial de um contexto para modelar comportamento de ambos, como prescreve a concepção behaviorista de ensino e aprendizagem. Ao contrário, quer-se dizer que o processo educativo traz a concepção de que as relações sociais se constitui como um princípio explicativo da formação do indivíduo (Davidov; Slobódchikov, 1991). Nesse âmbito, é que se apresenta a formulação da lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas “[...] surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade” (Vigotski, 2001, p. 429).

Essa tese se torna basilar para orientar e compreender as neoformações psíquicas e, por extensão, é referência para se admitir que elas se constituem como tal por uma peculiaridade humana, a atividade. Essa tese se torna basilar para orientar e compreender as neoformações psíquicas e, por extensão, é referência para se admitir que elas se constituem como tal por uma peculiaridade humana, a atividade. Para Krutetski (1989, p. 58, tradução nossa, *italico no original*): “*A atividade é o proceder dinâmico do homem, encaminhado para atingir objetivos conscientemente elaborados que preveem a satisfação de suas necessidades e interesses, assim como ao cumprimento dos requisitos indicados a ele pela sociedade e o Estado*”. Com certa similaridade, Leontiev (2021, p. 109) apresenta a seguinte definição: “As atividades são processos psicologicamente caracterizados por uma meta a que o processo se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Nas definições anteriores, é possível identificar elementos estruturais de toda atividade humana. Neste sentido, Davídov (1988), com base em Leontiev, distingue dois tipos de elementos: 1) *componentes essenciais* (necessidade, motivo, finalidade, condições, tarefa) e 2) seus *correlatos* (atividade, ação e operação). De acordo com Davídov (1988), Leontiev entende que esses componentes não são fixos, pois estão em processo transformativo de um em outro, o que torna a atividade um sistema integral no processo de seu desenvolvimento. Nessa

dinamicidade, por exemplo, é possível que a atividade perde seu motivo e transforma-se em finalidade, própria de uma ação. Esta por sua vez, pode modificar a sua finalidade e converte-se em operação. O processo contrário é passível de ocorrer, ou seja: a finalidade de uma ação passa a ser um motivo e, por consequência, torna-se em outra atividade. Genericamente e esquematicamente, pode-se traduzir os componentes da atividade e seu processo transformativo da seguinte forma:

Figura 1 – Componentes da Estrutura da Atividade



Fonte: Nossa produção, com base em Leontiev (1978) e Davidov (1988).

A *necessidade* dirige a atividade e, ao coincidir com o objeto se constitui em um ato de sua objetivação, isto é, [...] “‘preenchimento’ de seu conteúdo, o qual é extraído do mundo circundante. É isso que traz a necessidade para um nível propriamente psicológico” (Leontiev, 2021, p. 109). Tal coincidência traz dupla consequência: tanto determina o conteúdo da atividade, como também distingue os seus diferentes tipos. Assim também, o *objeto* confere a orientação à atividade (Leontiev, 2021). Por sua vez, é da necessidade que emerge o *motivo*. Portanto, “não existe atividade sem motivo: atividade ‘não motivada’ não é desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto” (Leontiev, 2021, p. 123). Ele move o sujeito em busca da satisfação de uma necessidade. E, para coincidi-lo com o objeto, isto é, para sua concretização, requer um conjunto de *ações* desenvolvidas por *operações*. Na relação entre componentes essenciais e correlatos, o conceito de motivo se correlaciona com ao de atividade, enquanto o objetivo/finalidade se vincula ao de ação. Para Leontiev (2021) a ação, embora estimulada pelo motivo, é o processo que se vê subordinado e orientada por um objetivo consciente.

De acordo com Krutetski (1986, p. 59, *itálico nos originais, tradução nossa*) não existe atividade sem objetivo. Acrescenta: “*É objetivo tudo aquilo que justifica a atuação do homem; é motivo tudo o que fundamenta ou justifica a atuação do homem.*”

A condição para o surgimento e execução de uma ação é que seu objetivo se apresenta ao sujeito relacionado ao motivo da atividade e que tal vinculação seja o centro de reflexões, com a consciência de que o objeto é o alvo da ação. “O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (Leontiev, 2006, p. 69). Para que a ação se objetive

é necessária a execução de um conjunto de *operações*, que dependem das condições concretas e experienciais dos sujeitos. “Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações” (Leontiev, 2006, p. 74). Por exemplo, a ação de participação na Feira de Matemática requer operações, como: estudo bibliográfico de um ou sistema de conceitos matemáticos, elaboração do projeto, a organização dos procedimentos de apresentação do trabalho, a preparação de estande, entre outras. Entre elas, a primeira citada, pode ser uma operação da ação de o estudante se preparar para as corriqueiras avaliações da aprendizagem que incidem na sua aprovação ou reprovação.

Davydov (1999) faz uma reflexão sobre a estrutura da atividade teorizada por Leontiev, mas questiona, alguns daqueles componentes, e apresenta outros. Um deles, tido como essencial, é o *desejo* com a justificativa de tratar-se um elemento na estrutura interdisciplinar da atividade, em vez de uma visão apenas psicológica. Além disso, a considera o núcleo de uma necessidade (base da atividade). Ele entende que existe uma relação de transformação entre desejo e necessidade, embora ainda a mercê de investigação. Mesmo assim, defende que esses dois componentes são as bases de funcionamento das emoções. Acrescenta, ainda a vontade, por ajudar os indivíduos na realização de certas tarefas, a fim de atingir os seus objetivos. Em síntese, Davydov (1999), tendo como referência a cognição, admite os seguintes componentes na estrutura da atividade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para ação, meios adotados para ações, planos (perceptuais, mnemônicos, pensamento, criativo) e vontade.

Krutetski (1989) destaca apenas três componentes: objetivos, motivos e ações. No entanto, argumenta que os processos psíquicos estão atrelados a todas as atividades humanas (por exemplo: jogo, na infância pré-escolar; estudo, no período escolar; trabalho, idade adulta), as quais se ligam “indissolúvelmente com a atenção, percepção, memória, mentalidade; sem elas, não se pode realizar nenhuma atividade humana” (Krutetski, 1989, p. 59, tradução nossa).

Observa-se que todos os processos psíquicos se constituem e se desenvolvem em atividade. Por consequência, surge a premissa de que a atividade é a substância da consciência. Isso põe relevância aos motivos que colocam os indivíduos em movimento quando a referência é a educação escolar.

É importante destacar a existência de uma necessária vinculação entre os conceitos de atividade e de ideal. Este, o vir-a-ser do objeto, apresenta-se e torna real somente para indivíduo que esteja em atividade mental, isto é, no seu pensamento se processam necessidades, desejos, vontade e finalidades orientadores de ações e suas respectivas operações. Isso significa que o plano do ideal humano só o é pela sua condição de ser social, em que entra em cena os

significados linguísticos, as formações semióticas e simbólicas, como condições para que o indivíduo, oriente, execute e controle as ações. Enfim, chegue ao resultado que satisfaça uma necessidade, determinada por uma finalidade consciente.

Nas minúcias das inter-relações complexas dos componentes da atividade é que, dialeticamente, aprendizagem e desenvolvimento se efetivam, com implicações para a organização da educação escolar. Nesse sentido, Davydov (1999) expressa o entendimento de Ilyenkov de que o ideal significa a consciência de um indivíduo a respeito das posições e potencialidades das pessoas. Disso, desprende-se que uma unidade, certo tipo de integridade, se faz frequente em toda atividade que, por ser coletiva, é percebida por meio de tipos e formas de comunicação (material e espiritual).

Tal percepção que entra nas minúcias das inter-relações complexas dos componentes da atividade é que, dialeticamente, aprendizagem e desenvolvimento se efetivam, com implicações para a organização da educação escolar. Isso porque as formas de comunicação revelam o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais, manifestadas nas atividades principais ou guias, sendo as mais destacadas: o jogo, estudo e trabalho (Leontiev, 1978). A comunicação nos processos interativos, portanto, é condição para a constituição, do que Vigotski (2001) denomina de zona de desenvolvimento proximal, isto é, as possibilidades de desenvolvimento – geradoras de aprendizagem – do indivíduo, porém, ainda não atingidas. Isso porque requer ajuda de alguém que tenha atingido o potencial almejado. Conforme Davydov (1999), aqui, surge o princípio básico de que nas relações com os outros, estamos cientes, mas sem ainda chegar ao seu significado essencial: a realização coletiva de uma certa atividade. Isso requer que se recorra aos pares do coletivo com vistas a uma verdadeira cooperação, ao controle e à avaliação das ações particulares. O pedido de ajuda manifesta, pois, o reconhecimento das potencialidades das pessoas a quem se recorre e, também, que a estrutura da atividade coletiva envolve problema individual e do grupo social.

No contexto escolar, a comunicação – carregada de significação e sentido e permeada de solicitação de ajuda – se caracteriza como mediadora nas interações entre professor e estudante. Tem conteúdo teórico ligado a sistemas de conceitos científicos (Davydov, 1988). Nesse âmbito, Moura, et al (2010) consideram que o contexto escolar tem uma característica peculiar, pois nele se desenvolve a *atividade pedagógica* que se compõe por outras duas: *atividade de ensino*, própria do professor e *atividade de aprendizagem* específica do aluno. Ambas se inter-relacionam pela função mediadora de uma terceira: a *atividade orientadora do Ensino*. Estas se objetivam por meio de *situações desencadeadoras de aprendizagem*.

O estar em atividade, para Davídov (1988), Vigotski (2001) e outros teóricos da Teoria Histórico-Cultural, significa que sua finalidade é a formação do pensamento conceitual teórico pelos estudantes, que não pode ocorrer com fundamentos na lógica formal tradicional, pois tem por base o conteúdo empírico, voltado aos aspectos imediato e externos, dados diretamente pelos órgãos dos sentidos. Em vez disso, a preocupação é de que a lógica dialética seja o fundamento da organização do ensino, com vistas à formação do pensamento teórico, caracterizado pelo aspecto mediatizado, interno, ligado à essência de cada conceito e seu sistema. De acordo com Vygotski (1996, p. 81), o conceito

[...] é o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; se forma como resultado da elaboração racional das representações, como resultado da descoberta dos nexos e das relações de dito objeto com os outros, inclui, em si, portanto, um longo processo de pensamento e conhecimento que, dir-se-ia, está concentrado nele.

Para o autor (1996), o conceito científico é um sistema de relações estabelecida historicamente, pelo homem, cujo desenvolvimento atingiu o nível atual de abstração, por consequência de seus fundamentos em leis, princípios, teorias e propriedades peculiares. Por forma-se com base na linguagem e reflexão (análise e síntese), requer a atenção intencional e voluntária daqueles que estão em processo de apropriação em situação de ensino.

Essa síntese teórica é indicadora de traços dos fundamentos a adotar na análise do objeto do presente estudo. Também, aponta para a compreensão do movimento da Feira de Matemática, com maior atenção ao contexto da sua primeira edição, em nível estadual.

4. O OBJETO EM PROCESSO DE ANÁLISE DA BASE EMPÍRICA

A base para a delimitação metodológica e da análise do presente estudo é de que a história da Feira de Matemática, cujo marco inicial, no ano de 1985, se apresentou como um projeto de extensão ligado ao curso de licenciatura de Matemática da Universidade Regional de Blumenau. Esteve, positivamente, guiada pela finalidade de contribuir com a propalada, naquele momento, melhoria do ensino da matemática, marcado pelo pioneirismo – entre as várias disciplinas do currículo escolar – de maior índice reprovação dos estudantes.

Essa referência histórica conduz ao pressuposto de que a participação na I Feira Catarinense de Matemática, por parte dos professores orientadores, não ocorreu de modo aleatório, isto é, de acordo com seus próprios direcionamentos. Isso porque, mesmo de forma

bastante descritiva e linear, havia um *folder* com orientações e exigências estabelecidas pelo autor do projeto de extensão, referendada pela Comissão Organizadora. Isso significa que o referido instrumento orientativo cumpria um papel, próprio do sistema da estrutura de toda atividade humana que é a necessidade de informação, denominada por Itelson (1979) de *curiosidade*. Além disso, constitui-se em uma fonte exterior de motivação determinada pelas condições sociais específicas para aquela ação, incitadoras de “*exigências, expectativas e possibilidades*” (Itelson, 1979, p. 229, *italico nos originais*, tradução nossa).

O Professor A lembra que o conhecimento a respeito da I Primeira Feira Catarinense de Matemática, pelos professores, ocorreu por meio deste *folder*, enviado às escolas pelas Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE), juntamente com uma ficha de inscrição, a ser devolvida por meio dos Correios.

Por se tratar de determinação humana, aquelas circunstâncias produziam – em alguém que pretendia se inscrever para participar do evento – a vontade e o desejo de manifestar sugestões e questionamentos. A sensação vivida, naquele momento, era a de um órfão carente de segurança e de orientação, uma vez que vivia obnubilado pela cegueira a respeito das necessidades, entre outras, de informação e esclarecimentos. O professor A lembra que, naquele ano (1985), a comunicação ocorria por via Correios (cujo retorno da resposta requeria alguns dias). Poderia ser por telefone, mas dificilmente usado, porque naquelas circunstâncias tratava-se de uma ligação interurbana que, por ser cobrado uma taxa alta, se tornava quase impossível o seu uso. Mesmo com essas limitações objetivas, ele tinha o alento do desejo e da vontade de desvendar as obscuridades para estar na Feira. Para tanto, assumiu a condição humana de enfrentar as situações que coloca os indivíduos em processo de opção entre as suas experiências e aquelas que se apresentam como indefinidas ou desconhecidas. Ele entendia as informações do *folder* como lei, um conjunto de regras a ser incorporada, surgidas inesperadamente para instituir-lhe mais um elemento ao seu estado de tensão proporcionador de um processo de reflexão com vistas a algo que proporcionasse, aos estudantes, uma aprendizagem efetiva.

A decisão pela participação, portanto, coloca o professor em movimento em que se manifesta os componentes estruturais de uma atividade humana (Davydov (1999), especificamente a de ensino/aprendizagem em relação à Matemática. Isso significa dizer que, desde o início, os ordenamentos proporcionavam possibilidades de, no mínimo, três posicionamentos com prováveis sentimentos pessoais, no que diz respeito às orientações do material de divulgação: para uns, manterem-se persistentes naquilo que estava estabelecido; para outros, torna-se parâmetro de anseios adversos ao proposto; e, a uma terceira postura, apresenta-se o interesse para a reflexão sobre as expectativas anteriores. Explicita-se, então

modos distintos de estar na Feira, que imprime, entre aqueles que a fazem efetiva, um movimento de pensá-la, em cuja essência está a mediação caracterizadas por concepções adversas ou conciliadoras. Assim, as condições objetivas de comunicação entre os organizadores e interessados em participar da Feira fazem com que entre essas três possibilidades, naquele momento, aos ditames estabelecidos no *folder*, só restava a aceitação unânime daquelas alternativas porque ainda não havia uma aproximação entre os expositores/orientadores, bem como com os próprios organizadores.

Como decorrência, conjectura-se que elas se enraizaram, ou ainda se conversam e até se digladiam. O entendimento hipotético, com base em Gonçalves (2023), é que se perpetuaram e se tornaram referência na orientação do processo de reflexões para a tomadas de decisões, que a coloca, com decorrer do tempo em lugares educativos e sociais de desenvolvimento cada vez mais complexos, como é peculiar a toda atuação humana.

As premissas levantadas, portanto, são indicadoras de que a primeira edição da Feira, nível estadual, desenha a chave de posicionamentos (antagônicos ou não) de ordem pedagógica que, sobretudo, se reflete no entendimento de finalidade da avaliação dos trabalhos, que se perpetuam até na atualidade. Importa reafirmar que o evento surge, pois, com concepções que, no primeiro deles, são levadas necessariamente em consideração pelos seus protagonistas, pela impossibilidade objetiva de comunicação.

É possível, paradoxalmente, que as divergências promovidas pelas orientações iniciais aos autores – aqueles que realmente promovem a existência da Feira – põem em manifesto o objetivo de contribuir com a qualidade de ensino da Matemática, conforme explicitam o *folder*, como também Floriani e Zermiani (1985). E, numa perspectiva mais ampla oferece subsídio para o processo de dinamicidade da educação matemática, principalmente, em contextos escolares, independentemente de setores (populares ou não). Além disso, é inegável a ocorrência do estreitamento da aliança entre os estudantes e professores, em diálogo com a intelectualidade matemática, o que favorece o desenvolvimento – mesmo timidamente, dada a complexidade social – de uma cultura desmistificadoras das concepções negativas a respeito da referida disciplina curricular.

Isso, segundo o professor A, também se reflete na relação entre o professor e os estudantes expositores, que passou a ser caracterizada pelo diálogo, pois tinham um objetivo comum. Nessas interações, desvela-se o sentido pessoal que orienta o professor e os estudantes a agirem em busca de operações pertinentes a uma nova ação que se apresentava ao contexto escolar. Ainda mais, a participação na Feira exigiam-lhes a mesma finalidade, aliada à interconexão orgânica entre eles e uma confraternidade prática. Tal situação de transcurso

decisório, conforme Scherbakov (1979, 329-330), forja um resultar positivo para mais uma ação da atividade pedagógica. Sem dúvida, tudo isso se reflete em estar anímico, isto é, em iniciativas criadoras que incidem num posicionamento em favor de se colocar ativamente no evento. Dito de outro, não é possível dirigir qualquer ação do “processo educativo, na escola, sem criar uma atmosfera de benevolência e exigência mútua, um microclima de criação que assegura ao professor satisfação moral e intelectual para seu trabalho”. De outro modo, a “insegurança em si gera, por sua vez, o temor de “perder-se” na comunicação, de mostrar-se ridículo” (Kon, 1979, p. 192, *italico nos originais, tradução nossa*). A vivência daquele momento de incerteza os levavam a evitar e até se precaverem (antes, durante e após o evento) de emoções negativas passíveis como: vergonha, medo, baixa estima, raiva, tristeza e culpa.

Importa evidenciar que aqueles sujeitos responsáveis pela definitiva decisão de participar “na Feira lá em Blumenau” (Professor A) convivem num estado anímico em que fica evidente os componentes essenciais de toda atividade humana, conforme Davydov (1999). Assim, o desejo traduz a essência do momento, pois se atrela às emoções que, por sua vez, são inseparáveis da necessidade de fazer a opção coerente. Isso significa que o sentimento de segurança e insegurança de estar ou não em um novo espaço físico e pedagógico desperta nos sujeitos uma emoção que se identifica com a necessidade indicadora de tarefas vitais conclamadas para eles.

Nesse âmbito, vem à tona o motivo que impulsiona o agir não somente naquela ação específica, mas também na própria atividade pedagógica como um todo. Ou seja, o motivo *compreensivo* (Leontiev, 1978) é a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Por sua vez, o compromisso com a busca de operações específicas de participação na Feira, como expositores, se configura como um motivo *eficaz* (Leontiev, 1978), por requerer conhecimentos que extrapolam as compreensões de apenas para si, pois, necessariamente, serão socializados em estância além da sala de aula. No entanto, dependendo da concepção do professor que, na certa, interfere no interesse dos estudantes, pode ser que o motivo eficaz seja obter a premiação, conforme também propunha as orientações do *folder*.

O importante, aqui, é que há uma confluência entre os dois tipos de motivo e suas diferentes concepções com a finalidade daquele envolvimento de participação. Os motivos compreensíveis e eficazes, bem como a transformação de um em outro, requisitam processos colaborativos e reflexivos, os quais proporcionam, ao professor, condições inclusive para repensar suas bases teóricas e de atuação, bem como seus valores e perspectivas. Afinal, conforme o professor A, seria a primeira oportunidade em sua trajetória profissional que se exporia pedagogicamente a uma comunidade externa de todo o estado de Santa Catarina, a

outros professores que ensinam matemática, entre os quais professores formadores do Ensino Superior que lhe proporcionava maior constrangimento. Isso atendia a determinação de que “[...] a Feira de Matemática deve permitir a exibição, ao público externo, das atividades matemáticas empreendidas normalmente dentro ou fora da sala de aula, pelo público interno da Escola” (Floriani; Zemiani, 1985, p. 1). Há, pois, um conjunto de fatores incidentes no desenvolvimento da consciência das determinações pertinentes a ela.

Pode-se dizer que Feira, desde a decisão de participar de seu primeiro momento de abrangência estadual se caracteriza como um meio de colocar os professores em processo de desenvolvimento, isto é, em contexto de atividade humana. Assim sendo, não se limitou em ficar no antagonismo das concepções, referenciadas anteriormente. Isso porque o professor orientador se defrontou com muitas dúvidas, decorrente de seu ineditismo e a concepção impregnada de que feira era uma exclusividade da disciplina curricular de Ciências. Segundo o professor A, questões com teor de assombro e espanto se apresentaram: É possível existir Feira de Matemática? O que seria um trabalho de Matemática e como elaborá-lo para ser apresentado naquele evento? Como seria um estande para expor o trabalho? Sem muita convicção, a primeira pergunta é superada pelo entendimento de que, se está sendo proposta, então ela existe e, portanto, o interesse de participar dela. Isso ajuda a visualizar uma hipótese de resposta à terceira pergunta, como sendo um local similar ao do evento de Ciências. No entanto, a segunda interrogação postulava por explicações e colocava o professor – propenso a participar da Feira, como orientador – diante de conjecturas, mesmo tendo orientação no *folder* da existência de possibilidades de apresentação de trabalhos, divididas em: I) **Categorias** – a) Pré-escolar, b) 1ª a 4ª Séries, c) 5ª a 8ª Séries, d) 2º Grau, e) 3º Grau, f) Professores, g) Comunidade; II) **Modalidades** – a) Jogos Didático, b) Matemática Aplicada, c) Matemática Pura, d) Material Instrucional.

Ainda mais, de acordo com o professor A, a vontade emergente na sua atividade de ensino, naquelas circunstâncias marcadamente de suposições, apresenta-lhe mais uma dúvida, no que diz respeito às credenciais necessárias ao professor orientador e aos estudantes/apresentadores. “Será que eu tenho as qualidades necessárias para ser um professor orientador e alguns alunos da escola tem talentos para participar desse evento de abrangência estadual?” O questionamento se torna argumento para considerar que havia uma disposição com um estado emocional do professor, marcado pelos sentimentos de temor e incerteza, mas superados com a supremacia da confluência entre seu desejo e vontade que o leva a decisão de se organizar, a seu modo e em conformidade com as indicações do *folder*, para estar como autor/expositor na Feira, em Blumenau. Aqui, importa recorrer às assertivas de Davydov (1999)

de que a função geral das emoções se caracterizam como uma espécie de meio caminho andado ao capacitar uma pessoa a colocar, para si, certas tarefas vitais. Dito de outro modo, elas oferecem as condições para decidir – por exemplo, participação na Feira – pois, desde o início, indicam se, realmente, a pessoa dispõe dos meios físicos, espirituais e morais indispensáveis para atingir o objetivo estabelecido. No caso do Professor A, os meios que dispunha constituiu-se em aparato para analisar as condições para atingir a meta de se envolver em uma ação em estado de devir. Nesse sentido, vale a paráfrase do referido autor: se as emoções do professor dissessem que não havia os meios disponíveis, então ele se recusaria a realizar aquela tarefa.

Na realidade, o contexto também era marcado pela exigência de uma nova compreensão pertinente ao pensamento pedagógico que defrontava com dois polos. O primeiro, o vivido até então, que colocava o ensino e a aprendizagem da matemática somente na relação entre professor e aluno, na maioria das vezes, em condições de verticalidade. O outro polo, o novo que se apresentava, requisitava um lugar comum, nas interações escolares, para docentes e estudantes, pois os conhecimentos (agora em comum) deveriam ser levados a outras pessoas de todos os níveis escolares e de domínio de áreas científicas diversas.

Nesse estar no novo, o professor A enfrentaria (antes, durante e depois do evento): outras possíveis formas de reflexão presentes naqueles ciclos de relações; tipos distintos de ações e operações singulares; o caráter das correspondentes tarefas a serem resolvidas. Estava diante de um problema que, por ser próprio da atividade docente, “cria a tensão no pensamento de quem está na atividade que o suscita” (Moura, 2024, p. 20). Sendo assim, a necessidade, o desejo e a vontade de estar na Feira tencionaram o pensamento do professor e seus estudantes, pois os colocaram em processo de aprendizagem desta nova ação da atividade pedagógica.

Ainda mais, movimentaram-se as concepções de ações do professor, diante da incertezas próprias de uma vivência primeira, dada a ausência de experiências para serem tomadas como referência ou parâmetros. Acresce-se que os intentos, com todas as suas nuances, teriam de ser decididos, na escola, de forma isolada, pois se tratava de algo vivido exclusivamente pelo professor de Matemática e possíveis estudantes expositores. Portanto, não se tratava de uma necessidade coletiva da escola como um todo. Em vez disso, conforme própria vivência do professor A, havia uma preocupação do corpo técnico e diretivo, pois a ausência dele causaria transtornos na rotina diária da escola. Causava preocupação, aos demais docentes, por terem que ‘cobrir’ as aulas de Matemática nas suas horas atividades e a ausência dos alunos expositores, nas suas aulas.

Tais intervenientes foram cruciais às decisões cabíveis para estabelecer o objeto de estudo, com a finalidade de evidenciar os procedimentos de ordem conceitual, de apresentação e organização dos stands. Mas isso, não era tudo, pois outras providências eram prementes: a permissão e autorização dos pais dos estudantes, as despesas de deslocamento, os custos dos materiais de apresentação, entre tantas. Em outras palavras, ação de estar na Feira estava subordinada a um objetivo consciente, além disso, despertada pelo motivo da atividade de ensino e orientada por uma finalidade. Ela passa a ter sentido, para o professor, porque surgiu e estava em via de execução, pois o seu objetivo aparecia-lhe inter-relacionado com o motivo da sua atividade de ensino. Para Leontiev (2006, p. 69), “[...] esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido”.

O professor A realça os impactos iniciais do conteúdo do *folder* pela necessidade de apropriação da própria linguagem e atribuir significado. Além disso, buscava um sentido pessoal que, de acordo com Leontiev, se atrelaria ao motivo da atividade pedagógica e não a uma ação, no caso, aqui, a Feira. Paradoxalmente, o entendimento obscuro, que lhe acometia naquele momento circunstancial, lhe reivindicava um sentimento de esperança atrelado ao desejo de estar lá. Esses conflitos foram extremamente importantes, pois, além de ser uma demonstração que o professor estava realmente em atividade, se constituíram em condição para que conteúdo do *folder* assumisse a significação de *convite*.

Tal transformação foi decisiva para a atribuição de um novo sentido pessoal, ou seja, o envolvimento na Feira, na qualidade de expositor e orientador, lhe oportunizava o entendimento de que seria possível decidir entre dois posicionamentos a respeito dos motivos explícitos para tal: 1) socializar uma produção de conhecimento como forma de submeter à apreciação de pares (motivo compreensivo); 2) ganhar um prêmio, especialmente, uma medalha que assume uma postura de motivo eficaz. Este segundo posicionamento, descarta e deixa à margem o motivo compreensivo, pois o predomina nele o sentimento de vitória ou perda. O contrário ocorre com a primeira postura, uma vez que o motivo compreensivo tem coerência com necessidade de expor-se como forma de constituir-se em atividade, consciente do papel maior do processo educativo: a formação omnilateral.

Em síntese, os dois posicionamentos são movidos por motivos diferentes para a atividade pedagógica, extensivos à ação de participação da Feira. No segundo, ocorre a dicotomia entre motivos compreensivo e eficaz, com intensidade total neste último. Porquanto,

a primeira opção se distancia de viver o evento com sentimentos de egoísmo, individualismo e não caridosos.

Quando se questiona a premiação como a geradora de motivo – eficaz ou compreensivo (Leontiev, 1978) – que leva à decisão de participar da feira, não se pode atrelar às ideias da pedagogia de cunho comportamentalista, ou seja, fundamentada em princípios de causa/consequências como é o caso de perder e vencer. Tal restrição parte do pressuposto de que ela se vincula à justificativa eminentemente psicológica internalista de causar traumas – um sentimento negativo – naqueles expositores alijados da posse de uma medalha. A questão central não se trata da traumatização causada pela primazia na competição, mas desenvolver o sentimento de ser e estar num mundo que se desenvolve movido por compromisso e responsabilidade de todos, de acordo com as capacidades de cada sujeito. Desse modo, desvia-se das amplas consequências sociais, como por exemplo, “aumento da ansiedade, visões de mundo doentias, desinformação e erosão de vínculos comunitários. Os danos psicológicos e coletivos não são acidentes, mas subprodutos previsíveis do modelo” (Costa, 2025). Disso, decorre a importância de se considerar que todo o processo de aprender, não se realiza “pela via da transmissão direta, senão mediante a orientação e colaboração com outro” (Longarezi, 2025, p. 99, tradução nossa). Nesse caso, a autora considera que “a aprendizagem coletiva, é considerada o principal dispositivo impulsor do desenvolvimento psíquico” (Longarezi, 2025, p. 96, tradução nossa).

Ainda vale o argumento de que a participação na Feira não pode ser guiada por prazeres e desprazeres competitivos, com a justificativa de que assim é a sociedade e, portanto, à escola cumpre o papel de colocar os estudantes em situações com tais finalidades. Tal concepção pode levar a outro agravante – corrente nos meios escolares afiliados ao ensino tradicional – vincular o envolvimento na feira às aptidões e inaptidões dos estudantes e considerá-las como credenciais para a participação na condição de expositor e orientador. Afinal, a determinação era de que “ [...] a Feira de Matemática não visa incentivar apenas o trabalho extraclasse de alguns alunos entusiastas e outros tantos professores abnegados” (Floriani; Zermiani, 1985, p. 1). Além disso, parafraseando Leontiev (1978), o verdadeiro problema – como o de decidir de participar da Feira – não está na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é mais abrangente voltado à possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento de possibilidades que nada entrave suas atitudes decisórias. Este fim só é acessível se envolto por condições que permitam a libertação do fardo da

necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico. Em vez disso, inserir-se num sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento omnilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar como criador em todas as manifestações de vida humana.

Observa-se que os momentos antecedentes à participação na primeira Feira Catarinense de Matemática foi marcado por oscilações entre as certezas adquiridas com o tempo na prática pedagógica e as inseguranças advindas de uma nova ação, isto é, desconhecida. Isso significa que foram criadas as pré-condições psicológicas favoráveis para o desenvolvimento subsequente – tanto do professor quanto dos estudantes – para apropriação de um conceito matemático. Agora, não mais com uma conotação de posse para si, mas para ser submetido à apreciação e até ao julgamento dos visitantes daquele evento e dos avaliadores. Estes eram profissionais totalmente desconhecidos, principalmente, dos expositores oriundos de cidades localizadas em regiões fora do município sede do evento. Portanto, constituiu-se no pensamento desses sujeitos uma zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001). E, como tal, ficou a mercê de condições objetivas para atingir o nível potencial com ajuda de mais experientes, pois estes não se faziam presentes no ambiente escolar, por se tratar de algo ainda por vir e não existir pessoas que tivessem convivido com tal situação. O desejo, emergente naquele momento, se transformava em necessidade que, por sua vez, se incidia em uma vontade para que a ida à Feira se tornasse efetiva. Contudo, isso não desfazia a carência por ajuda que, como diz Davydov (1999), de modo algum se recorre a um ser inanimado, como uma pedra por exemplo, mas a outras pessoas, pois é algo que ocorre na estrutura da atividade coletiva, envolvida com problemas dos indivíduos ou de uma equipe com experiência, no caso específicos os propositores e organizadores do evento.

Hoje, até se entende que poderia ter, naquele momento, outro agravante – especialmente para o orientadores das diversas categorias de trabalhos pertinentes à Educação Básica – pois o autor do projeto da Feira não conhecia a realidade desse nível de escolaridade, uma vez que o ensino superior era o campo da sua experiência docente. Com isso, não se quer dizer que um projeto de extensão universitária, como da Feira de Matemática, deveria ser elaborado e desenvolvido somente no campo de atuação do seu proponente. É possível até pensar que seria uma atitude mais coerente do ponto de vista pedagógico e psicológico, se a preocupação é colocar os extensionistas em situação de aprendizagem – em estado de devir – isto é, em movimento de pensamento entre os níveis real e potencial de desenvolvimento, ou seja em processo de constituição de zona de desenvolvimento proximal. A justificativa, nesse caso, era de que a execução do projeto ocorreria num ambiente de pessoas inexperientes, que contariam

com a orientação e auxílio de alguém sem conhecimento de causa, pois não traria a bagagem adquirida na vivência daquele espaço peculiar.

Importa considerar que essa não é a regra geral, pois, se assim fosse, por exemplo, a Feira de Matemática não teria se constituído em um Movimento que extrapolou as fronteiras do estado de Santa Catarina e atingiu nível de internacionalização. Não se trata, então, de experiência em determinado nível de escolaridade, mas no seu conteúdo e propósitos. Observa-se que o envolvimento, mesmo com sua tênue orientação (Professor A) no primeiro evento, parece ser projetado para chocar ou apelar para emoções básicas – surpresa, motivação – com sentimentos antagônicos de vontade e receio. De início, deixa transparecer que elas se mantiveram, entre os sujeitos, em um nível superficial por mover, de forma solitária e tímida, a análise das informações e orientações, que determina a decisão de participar de uma ação específica do ensino de Matemática. Isso porque, ainda não era possível o compartilhamento das interrogações que marcavam aquele momento, pois não se tinha as necessárias condições e tempo para reflexões mais profundas.

Vale reafirmar que a iniciativa de participar da Feira não foi movida por uma percepção passiva, mas de uma ação intensa da atividade pedagógica, orientada à resolução de tarefas, tanto de ordem cognitivas quanto práticas, entre as quais incluem-se a busca: de soluções de vários problemas que se apresentaram e de esclarecimentos para as dúvidas emergentes. O professor A envolveu-se em distintas relações e operações que, segundo Itelson (1979), são características definidoras de uma *atitude* que, naquele momento, voltava-se para encontrar os argumentos necessários para a sua decisão.

Todo esse aparato não fica somente lá em 1985. Um olhar para estudos mais recentes (Oliveira e Zermiani, 2020; Gonçalves, 2023; Zabel, 2023) indicam que as fragilidades, a partir da primeira edição, se constituíram em um dos focos ou gênese dos debates que dão rumo e colocam em processo os modos de pensar e agir, ao nível de se considerar a Feira em *status* de Movimento em todos os sentidos: pedagógicos, matemáticos e administrativo. Elas são verificadas e analisadas constantemente e, por consequência, reforçam posicionamentos ou desencadeiam reflexões geradoras de avanços tanto nas decisões quanto no conteúdo conceitual da matemática e nos procedimentos de conduzir toda a organização e efetividade da Feira. Ou seja, são fruto de um novo nível de desenvolvimento de entendimento, resultantes de outras necessidades das pessoas envolvidas, condizentes com as novas urgências, emergentes em cada evento, produto das discussões com teor avaliativo. Produzem, pois, transformações cognitivas e afetivas em nível pessoal e coletivo.

Portanto, os verdadeiros motivos para o envolvimento na Feira se originaram nas estranhezas causadas no convite para a apresentação da sua primeira edição, mas que redesenham durante o processo de sua prolongada e árdua trajetória de desenvolvimento dos próprios conhecimentos da e sobre ela. Mas, foram sempre resultados do profundo estudo das mais das diversas formas de interveniências e relações que demarcaram os debates. Nestes, o fator preponderante foi a produção das condições para a elaboração e apresentação do trabalho, ou seja, a finalidade principal. Requisitou, portanto, a capacidade criadora, principalmente, do professor orientador para estabelecer os conceitos matemáticos e envolver os estudantes para determinar um modo geral de apresentação, condizentes com os interesses do evento e do público. Todo esse processo permitiu, por sua vez, penetrar naquilo que de mais profundo e complexo os sujeitos traziam em seus aparatos cognitivos e afetivos.

5. EM SÍNTESE E OUTRAS CONSIDERAÇÕES

O exposto até o momento se constitui em argumentos para a elaboração da síntese afirmativa de que a Feira de Matemática, como uma determinação do desenvolvimento humano, realmente se caracteriza como um movimento. E, dessa forma, explícita ou implicitamente, carrega articuladamente uma interface entre dois componentes da produção científica: matemático e pedagógico. Ou seja, caracteriza-se como um processo de aprendizagem e de produção de conhecimento, notadamente com envolvimento de estudantes e um professor orientador e, mais discretamente – em ato um pouco mais solitário – quando se refere às categorias de ‘pessoa da comunidade’ ou ‘professor’.

Esse envolvimento coloca os seus sujeitos, assim como ocorreu com o professor A, em um processo de intencionalidade que, necessariamente, se apegam em concepções – de matemática e de pedagogia – para atingir a finalidade de produzir um trabalho a ser apresentado na Feira. Nesse momento, também se avilta entendimentos distintos e até antagônicos do ato de ensinar e aprender, que se objetivam nas ações necessárias e peculiares à participação, como sujeitos envolvidos na Feira. Portanto, um evento de tamanho comprometimento se torna espaço de disputas, não tão acentuadas em 1985, ainda mais que, desde a sua primeira edição, previa premiações para cada categoria de trabalho. Aqui se apresenta a gênese do fio tensor de compreensão da própria Feira, por ter se constituído em espaço para expressar visão de mundo, de homem, educação, matemática incidentes na opção pedagógica, que se reflete na Feira. Um desses posicionamentos se preocupa em deixar os estudantes com entendimento de que o

mundo – por consequência, a matemática e a Feira – é isso que está aí e, aquilo a se fazer, tem a finalidade exclusiva de aprimorar os meios de manutenção. Uma outra compreensão pedagógica mostra-se propensa a colocar qualquer ação educativa em processo de reflexão referentes às possibilidades de um novo devir, pois esta é a característica incontestada da humanidade.

Ao se traduzir esse antagonismo para a atividade pedagógica, com efeito particular na ação participativa da Feira de Matemática, observa-se que, para o primeiro posicionamento, a necessidade de elaborar um trabalho, por parte do orientador e apresentadores, ocorre a emergência e o enraizamento do motivo – tanto compreensivo como eficaz – movedor de tal participação: a conquista de medalha, em plano superior, e a menção honrosa ou destaque como um consolo para justificar o não primeiro lugar.

De outro modo, o segundo posicionamento também proporciona, aos professores orientadores e aos estudantes a finalidade de participar da Feira. Por decorrência, surge a necessidade de organização de um trabalho e, como decorrência, emerge o motivo exclusivo de socializar o conhecimento elaborado com os demais participantes do evento. Nessa perspectiva, a premiação é humanamente incabível, pois, para os sujeitos da Feira com essa concepção não tem sentido que, em qualquer atividade, se tenha um ganho ou direito centralizado em uma única pessoa, ou em um trabalho exposto.

No entanto, importa ressaltar que, para se formar esse nível de consciência postulado pelo segunda posição, requer uma meticulosa organização de ensino – refletida na ação de participação da Feira – que realmente coloque o estudante em atividade de estudo, isto é, o oriente para tal finalidade. Esta necessidade se justifica pela sua situação de oposição às condições presentes na atual sociedade, que prima pela competição e a meritocracia direcionadoras para a desigualdades sociais.

Então, o atual Movimento Feira de Matemática, na sua origem, se inseriu num campo de disputa, principalmente no teor pedagógico, em que a sua principal manifestação se apresenta na concepção de avaliação. No entanto, trata-se de uma divergência positiva por proporcionar debate com esclarecimentos – aceitos por uns e rejeitados por outros – que se constitui em conteúdo para o desenvolvimento de concepções a seu respeito.

De outra parte, os pontos discordantes não podem se constituir em problemas ou dilemas intransponíveis. Em vez disso, o entendimento é de que eles são geradores de necessidade e seus decorrentes motivos para entendê-los e criar estratégias de superação dos embates emergentes e colocam a Feira em processo de devir. Além disso, criam-se algumas condições imprescindíveis para tais vislumbres: 1) aceitação, por parte dos expositores,

de obrigações, bem como de responsabilidade; 2) o envolvimento em modos experimentais especiais, de possível organização de trabalho, que extrapolam rotinas de sala de aula; 3) disposição para investigações em bases teóricas de conceitos matemáticos – um dos focos principais – do trabalho a ser apresentado, bem como os fundamentos pedagógicos de sua organização; 4) compartilhamento dos estudos, não só com os estudantes, como também da inclusão de outros profissionais de diferentes disciplinas, do corpo técnico e administrativo, entre outros.

Sem essas condições – cuja gênese decorre das dubiedades e inseguranças referentes às orientações para a participação na primeira edição do evento – não é possível, mesmo na atualidade, produzir e apresentar um trabalho com a complexidade requerida. Mas, elas são referências e impulsionadoras para conquistas de outras condições objetivas. Trata-se dos recursos e suportes para a produção e apresentação dos trabalhos, junto aos órgãos administrativos da educação (estadual, regional, municipal e da própria escola), bem como de empresas, comércio e comunidades. Entre outras, citam-se: aquisição dos materiais, pagamento de mão de obra (quando necessário), locomoção, alimentação e estadia.

Importa reafirmar que, mesmo sendo aparentemente restritas e de certo modo impactantes, as orientações para a inscrição de trabalhos na I Feira Catarinense de Matemática desencadearam um processo de reflexão, que promovem a criação de condições subjetivas (de ordem conceitual e conceptiva) e objetivas (organizativas e financeiras). Ou seja, são propulsoras de necessidades, motivos, finalidades e suas condições, sentimentos, emoções, desejos e vontades. Como decorrência, elas estabelecem as ações e operações que colocam os expositores e orientadores na Feira, o que significa a justificativa de caracterizá-la como um movimento na atualidade, conforme defendem Oliveira, Piehowiak, Zandavalli (2015); Santos (2021); Gonçalves (2023), entre outros autores.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. M. Professor, o nome disso é capitalismo. In: ICL Notícias. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/professor-o-nome-disso-e-capitalismo/>. Acesso em 18/08/2025 às 20 horas e 28 minutos.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK A. B. (Org.), **La Educación y la Enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Editorial Progreso, pp. 118-144, 1991.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. A New approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999, pp. 39-50.

FLORIANI, J. V.; ZERMIANI, V. J. Feira de Matemática. **Revista de Divulgação Cultural**, Blumenau, 1985, p. 1-16.

GONÇALVES, A. **Entre Memórias e Histórias: a formação de professores no/com o Movimento em Rede da Feira de Matemática**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ITELSON, L. B. Psicología de los tipos básicos de aprendizaje y enseñanza. In: PETROVSKI, A. **Psicología Evolutiva y Pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979, p. 241-279.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KON, I. S. Psicología de la primera juventud. In: PETROVSKI, A. **Psicología Evolutiva y Pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979, p. 176-204.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LONGAREZI, A. M. **Didáctica desarrolladora: Historia de la emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025)**. Colección Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica. Serie Enseñanza Desarrolladora. Vol. 28. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 126p.

OLIVEIRA, F. P. Z.; PIEHOWIAK, R.; ZANDAVALLI, C. Gestão das Feiras de Matemática: Em movimento e em rede. In: HOELLER, S. A. O. *et al.* (Orgs.). **Feiras de Matemática: percursos, reflexões e compromisso social**. Blumenau: IFC, 2015. p. 32-47.

OLIVEIRA, F. P. Z.; ZERMIANI, V. Feiras De Matemática: Uma Manifestação Da Educação Matemática De Santa Catarina. In: DIRETORIA SBEM/SC 2017-2020. Educação Matemática em Santa Catarina: contextos e relatos. Florianópolis: SBEM-SC, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.sbemsc.com/_files/ugd/3f00f2_6e61b3695e2040a1b90d84e91cbe75e1.pdf

SANTOS, A. F. **Feira de Matemática e a Equação Civilizatória: possibilidades e (trans)formação para estudantes**. 2021. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

WGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV: Incluye Paidologia del Adolescente, Problemas de la Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciolnes, 1996.

ZABEL, M.; MALHEIROS, A. P. S. Atividades na Feira de Matemática: possibilidades para uma práxis educativa. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.37, n.76, p.773-796, ago. 2023.

ZABEL, M. **A Feira de Matemática como Possibilidade para uma Práxis Educativa**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro - SP, 2023.